



Revue internationale d'éducation de Sèvres

30 | septembre 2002
Le métier d'enseignant en Europe

Entre modernisation et nostalgie

Fonction enseignante et réformes scolaires en Espagne

"Forward-looking nostalgia". Teachers and education reform in Spain

Entre la modernización y la nostalgia. Función docente y reformas escolares en España

Juan Carlos González Faraco



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1910>

DOI : 10.4000/ries.1910

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2002

Pagination : 69-83

ISBN : 978-285420-554-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Juan Carlos González Faraco, « Entre modernisation et nostalgie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 30 | septembre 2002, mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 20 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1910> ; DOI : 10.4000/ries.1910

Entre modernisation et nostalgie

Fonction enseignante et réformes scolaires en Espagne

Juan Carlos González Faraco

L'Europe a connu pendant la deuxième moitié du XX^e siècle de grandes réformes qui partagent certaines tendances communes mais qui ont leurs propres particularités nationales (Carnoy, 2001). Au cours des dernières décennies du siècle dernier, dans le cadre de ce que nous appelons la globalisation, les changements se sont intensifiés (Lindblad, Popkewitz, 1999). Certains discours réformateurs se sont fondés sur les principes d'équité et d'intégration sociale. D'autres, en revanche, ont invoqué comme arguments l'efficacité et la qualité. Quelques pays comme l'Espagne ont connu un cycle historique, à l'origine entre les mains des gouvernements « modernisateurs de gauche », en général à tendance sociale démocrate, qui devaient modérer peu à peu leurs prétentions réformatrices pour se tourner finalement vers des politiques conservatrices considérant l'éducation comme un « quasi-marché » régi par la concurrence (Kenway, 1997 ; Whitty, 2000).

Si nous comparons les réponses apportées par les systèmes scolaires européens au cours de cette période, nous pouvons mettre en évidence des similitudes et des différences étroitement liées à l'histoire politique et aux diverses traditions éducatives nationales. Nous observons également que les systèmes, et certains de leurs acteurs, ont tendance à résister et tentent d'adapter les projets de réformes à leurs propres traditions institutionnelles et corporatives. Les enseignants, qui hésitent à se considérer comme agents ou victimes (Díaz Barriga, Inclán Espinosa, 2001), sujets ou objets des réformes, se sentent complètement impliqués dans cette dialectique entre tradition et changement : parfois, le plus rarement, en impulsant des innovations, parfois en s'y opposant de façon plus ou moins active ; parfois en jouant un rôle de protagoniste, parfois – le plus souvent – un rôle subalterne soumis aux décisions prises par autrui. Quoi qu'il en soit, leur identité professionnelle est en cause.

Les grandes réformes, toujours accompagnées d'un certain sens rédempteur, réorganisent les pièces du puzzle éducatif en vue d'un projet d'avenir, d'une terre promise (Popkewitz, 1994). Elles resituent les acteurs scolaires, leur attribuent des rôles nouveaux, contestent et modifient leur hiérarchie, développent les changements de représentations des uns et des autres et redéfinissent leur identité.

Une brève analyse des dernières réformes scolaires adoptées en Espagne permettra de mieux comprendre l'évolution vécue par les enseignants, la redéfinition du profil professionnel du professeur et la crise aiguë traversée actuel-

lement. Cette situation a suscité un sentiment de malaise parmi les enseignants, dont l'impact sur leur santé psychique n'est pas négligeable (Esteve, 1994), et à la prolifération d'attitudes nostalgiques, formes de résistance aux initiatives réformatrices proposées par les gouvernements socialistes dans les années 1980 et 1990. La nouvelle réforme introduite par le gouvernement conservateur, qui concerne essentiellement l'enseignement secondaire, prétend soulager ce malaise et contrer ces attitudes en lui opposant des arguments fondés sur la restauration de l'autorité et du prestige professionnel des enseignants, dont la perte serait liée aux réformes précédentes. Parallèlement, la réforme se veut modernisatrice et futuriste, dans la perspective d'une société de la connaissance à l'ère de la globalité, qui rend indispensables un système éducatif et un corps enseignant compétitifs. En conclusion, nous essayerons d'analyser le paradoxe sur lequel s'établit ce double discours réformateur et ses conséquences sur l'identité professionnelle de l'enseignant.

LE TEMPS DES RÉFORMES

Au cours des dernières décennies, deux grandes réformes scolaires ont été adoptées en Espagne. La première (*Ley General de Educación*, 1970 – Loi générale d'éducation) a été conçue et engagée à la fin de la période franquiste. La deuxième (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990 – Loi d'aménagement général du système éducatif), a été adoptée par les gouvernements socialistes qui se sont succédés dans l'Espagne démocratique à l'époque de son entrée dans l'Union européenne. Nous vivons actuellement le début d'un nouveau processus réformateur, lancé cette fois par le gouvernement conservateur du Parti populaire. Tout porte à croire que prochainement cette nouvelle réforme (ou « contre réforme », comme la qualifient ses détracteurs) (Viñao, 2001) sera couronnée par une nouvelle loi juridique de grande importance : la *Ley de la Calidad de la Educación* (Loi de la qualité de l'éducation). Bien que cette évolution historique ne soit pas insolite dans notre contexte culturel, les circonstances politiques particulières qu'a connues l'Espagne au cours de cette période ont profondément marqué cette série de réformes de grande envergure.

La réforme de la fin du franquisme

La Loi générale de 1970 a qualitativement amélioré l'éducation espagnole bien qu'elle ait été votée sous un régime autoritaire né d'une guerre civile. Dès la fin des années 1950, les vieux principes idéologiques du franquisme avaient perdu de leur influence au profit de thèses technocratiques dont l'objectif était de moderniser le pays d'un point de vue économique, encore que non politique. Comme il est d'usage avec les réformes éducatives, cette loi a été l'arme utilisée par le régime, déjà en fin de parcours, pour favoriser et également légitimer ces objectifs modernisateurs, qui étaient exprimés en termes

d'efficacité du système productif et de libéralisation économique (de Puellas, 2000). Les indicateurs scolaires de cette époque montraient une situation éducative très déficiente, socialement injuste et archaïque à tous les niveaux scolaires. Cette loi est à l'origine d'un système scolaire plus unitaire, créant une nouvelle étape commune pour tous les élèves de 6 à 14 ans, l'EGB (Education générale de base), augmentant les taux de scolarisation dans le primaire et, surtout, dans le premier cycle du secondaire. La loi a également amélioré, bien que moins qu'il n'était prévu, la formation professionnelle. Cette réforme a supprimé ce que l'on appelait *Bachillerato Elemental* (baccalauréat élémentaire), première étape de l'enseignement secondaire, qui séparait prématurément les élèves à 10 ans et réservait une éducation primaire dégradée aux plus pauvres.

Les maîtres, bénéficiant ainsi d'un champ d'intervention plus large, changèrent de dénomination professionnelle : ils devaient dès lors s'appeler « professeurs d'EGB » et leurs centres de formation initiale, les *Escuelas Normales del Magisterio* (écoles normales de maîtres) seraient intégrées aux universités. Ce bouleversement historique eut une grande signification symbolique¹ : les vieilles « Normales » avaient été, depuis leur création, des institutions singulières peu prestigieuses, situées de manière floue entre l'université et les établissements d'enseignement secondaire. Mais, même si les études de *magisterio* sont alors intégrées à l'enseignement universitaire, leur durée traditionnelle de trois ans n'est pas allongée et leur statut académique ne connaît pas une revalorisation significative.

Les professeurs de l'enseignement secondaire se retrouvent dans deux cursus post-obligatoires : le nouveau baccalauréat qui dure quatre ans, dit « unifié et polyvalent » (BUP) et une formation professionnelle réformée, subdivisée en deux niveaux successifs. Cependant, en ce qui concerne leur formation initiale, cette réforme de 1970 n'introduit aucune nouveauté significative. Les diplômés universitaires de diverses spécialités pouvaient continuer à intégrer le corps enseignant sans presque aucune préparation professionnelle spécifique. Cette dernière se limitait à un cours d'aptitude pédagogique (CAP) de quelques semaines, dispensé par les Instituts de sciences de l'éducation (ICE) au sein des universités. Il se réduisait à une simple formalité administrative, parfois même sans présence aux cours.

Trente ans plus tard, la situation est toujours plus ou moins identique : aujourd'hui encore les enseignants de l'éducation secondaire en Espagne manquent presque totalement d'une formation de professionnalisation. Leur socialisation professionnelle dépend exclusivement de leurs souvenirs d'étudiants, de ce qu'ils observent chez leurs collègues plus expérimentés et de leurs premières expériences professionnelles traumatisantes. Il est courant de

1. Les mots « maître » et « professeur » véhiculent une nette distinction sociale et professionnelle entre enseignants.

voir les professeurs les plus âgés en poste dans les meilleurs établissements, profiter de leur ancienneté et laisser aux plus jeunes les élèves qui posent le plus de problèmes (Esteve, 2000).

La réforme socialiste des années 1990

Après une série ininterrompue de réformes partielles au cours de la « transition démocratique », la réforme des années 1990 (LOGSE, 1990), comme la précédente, a mis en œuvre une importante restructuration du système éducatif. Une fois de plus, une réforme scolaire ambitieuse a légitimé la politique gouvernementale, elle a « compensé » à sa manière la lente dégradation ou l'adoucissement de la politique socialiste dans les domaines social et économique. Cette réforme apparaît donc comme une contribution indispensable au développement démocratique d'un pays qui était plongé dans de grandes transformations politiques et économiques, telles que son intégration à l'Union européenne à partir de 1986.

Comme au Portugal, pour des raisons en partie similaires (Nóvoa, Alves, Canario, 2000), en Espagne, pays doté d'un système démocratique encore très jeune, l'éducation paraissait alors inévitablement liée à la modernisation, la démocratisation, l'européanisation et au développement d'un « État de bien-être » (Boyd-Barrett, O'Malley, 1995 ; de Puelles, 2000). Le gouvernement socialiste a alors pris un virage historique par rapport aux références internationales classiques de l'éducation espagnole (le système français, entre autres) et a opté pour le modèle de l'école « compréhensive », ou école unique, du système suédois (Pereyra et Alii, 2001). Ce modèle est appliqué, pour la première fois dans l'histoire scolaire espagnole, à une partie importante – les quatre premières années – de l'enseignement secondaire traditionnellement si élitiste.

La première obligation de l'école unique est de promouvoir les idées de citoyenneté démocratique et d'égalité sociale, en ouvrant ses portes à tous. Le nouveau système étend la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, s'alignant ainsi sur la majorité des pays européens. On réduit la durée de l'enseignement primaire (de 6 à 12 ans) et on divise l'enseignement secondaire en deux périodes : la première, de 12 à 16 ans, (*ESO*, éducation secondaire obligatoire) est obligatoire et commune à tous les élèves, la deuxième, le *Bachillerato*, ou secondaire post-obligatoire, est radicalement réduite à deux ans. Cette ouverture est confortée et soutenue par l'impulsion d'une politique qui veut prendre en compte la diversité et favoriser l'intégration dans le système conventionnel d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, de fils d'immigrants et d'autres groupes en général exclus du système.

La réforme prévoit également une importante réorientation du curriculum, inspirée du constructivisme, comportant des possibilités d'adaptation pour les élèves en difficulté. L'objectif annoncé était de réduire l'échec scolaire



et le caractère sélectif du système. La gestion des établissements est toujours confiée aux Conseils scolaires où sont représentés les différents acteurs de la communauté éducative (parents, professeurs et élèves) grâce à un processus électoral démocratique. Le pouvoir du Conseil des professeurs s'atténue et la fonction du chef d'établissement n'est pas professionnalisée². Cependant, beaucoup d'enseignants refusent ouvertement la participation des parents dans la gestion de l'école, car ils craignent une invasion de leur espace professionnel par des profanes.

D'autre part, cette réforme est mise en place dans un état décentralisé, divisé en Communautés autonomes qui, dans un certain nombre de cas, contrôlent totalement la politique éducative. Les conflits de compétences ne tardent pas à apparaître, surtout dans les communautés qui ont leur propre langue et qui sont gouvernées par des partis nationalistes (Pays Basque, Catalogne...) ; le curriculum devient un élément de confrontation politique. Néanmoins, la réforme prétend aller plus loin dans la décentralisation afin de rendre la gestion plus efficace et de favoriser une plus grande contextualisation de l'enseignement.

La réforme socialiste coïncide également avec une profonde évolution dans les familles espagnoles. Plus tardivement que d'autres pays européens, mais également beaucoup plus rapidement, les femmes entrent massivement sur le marché du travail et la natalité chute, au point d'être actuellement la plus basse du monde. Les familles délèguent une part importante de leurs fonctions éducatives à l'école et donc aux professeurs. Pour les enseignants, cette situation entraîne une surcharge de responsabilités qu'ils ne peuvent assumer par manque de préparation et de motivation. La réforme semble avoir propagé l'idée, largement illusoire, que l'école et l'éducation peuvent remédier à tous les maux de la société.

Il n'est pas surprenant que cette réforme ait été perçue par ses promoteurs comme un vrai point d'inflexion dans l'histoire de l'éducation espagnole, ni que, par conséquent, elle ait suscité beaucoup d'attentes dans tous les secteurs de la communauté éducative. Dans tous les aspects cités, mais plus particulièrement en ce qui concerne l'évolution du curriculum, le discours réformateur n'a pas été avare de formules « choc » et de slogans à l'origine d'un

2. Une loi postérieure (LOPEGCE, 1995), encore votée sous le gouvernement socialiste, a réduit la gestion démocratique des établissements en faveur d'un système relativement professionnalisé. Bien que le chef d'établissement soit toujours un enseignant élu, il a plus de prérogatives et son salaire est augmenté. Il occupe de fait une place intermédiaire entre la communauté scolaire et l'administration politique. Cependant, cette fonction ne tente toujours pas les enseignants. Souvent, aucun candidat ne se présente pour être élu. À l'époque, les syndicats d'enseignants se sont opposés à cette loi qui, selon eux, limitait la démocratie interne et l'autonomie des établissements scolaires. Aujourd'hui, les grands partis politiques s'accordent pour dire qu'il faut professionnaliser la fonction de chef d'établissement en mettant en place un système de formation spécifique en amont. La nouvelle réforme conservatrice prévoit également une réduction et une quasi disparition des fonctions de gestion attribuées aux conseils scolaires, et octroie toute l'autorité au chef d'établissement.

véritable jargon scolaire, souvent considéré comme purement rhétorique et très éloigné de l'*habitus* et de la pratique enseignante (Escolano, 2000, Rodríguez Diéguez, 2001).

LES PROFESSEURS : SUJETS OU OBJETS DES RÉFORMES ÉDUCATIVES

La réforme scolaire socialiste s'est appuyée sur des réformes antérieures et une longue période d'expérimentation. Elle a bénéficié au départ du consentement, sans véritable enthousiasme, de la plupart des secteurs scolaires concernés. Néanmoins, il est apparu très rapidement que, même si les idées étaient en général acceptables, leur application posait beaucoup de problèmes. Dans l'enseignement secondaire, secteur le plus concerné par les changements, les réserves se manifestent dès le début. Mais ce sentiment de mécontentement allait gagner, une fois la réforme mise en place, une bonne partie du corps professoral, parfois pour des raisons contradictoires, tandis qu'une minorité de moins en moins nombreuse restait fidèle à la thèse réformatrice. Pour les enseignants les plus virulents, issus de mouvements de rénovation pédagogique, les idées réformatrices, très pertinentes à l'origine, perdaient de leur visée politique dans leur mise en œuvre pratique. Finalement, les seuls qui sont restés fidèles à la réforme sont ceux qui avaient des liens avec la politique éducative officielle et ses inspirateurs théoriques, surtout dans les communautés autonomes gouvernées par des socialistes. Une majorité, peut-être plus silencieuse, ne se sentait pas concernée : la réforme émane des bureaux officiels, elle n'a pas pris en compte le corps enseignant et c'est un échec dans la pratique. Le scénario d'un conflit entre les différentes cultures scolaires était en place.

D'après Escolano (2000), parler de culture de l'école implique la différenciation d'au moins trois domaines pas toujours convergents : la culture scientifique propre aux experts académiques ; la culture politico-institutionnelle qui s'exprime dans un langage normatif, et la culture empirique « construite par les enseignants dans l'exercice de leur profession et qui se transmet par divers mécanismes dans les relations qui se créent au quotidien dans les établissements scolaires » et « la mémoire corporative des enseignants » (pp. 202-203). Escolano étudie la dialectique entre ces cultures à différents moments critiques de l'histoire de l'éducation en Espagne, et il souligne que l'échec de beaucoup de réformes est dû, entre autres, à l'écart qui existe, d'une part, entre les cultures académique et politique et, d'autre part, la culture enseignante et son *habitus* ou schémas d'action habituels (Perrenoud, 2001). Son diagnostic ne peut être plus clair : le théoricien vit immergé dans les règles du marché scientifique, loin de la pratique ; l'homme politique abuse de la rhétorique sociale et académique, et pense plus à contrôler le système qu'à le transformer. L'enseignant, face à ces pressions, déploie plusieurs formes de résistance, explicitement

ou implicitement, pour réorienter la réforme vers son propre territoire corporatif et sa culture empirique. Il n'est pas rare que la rédemption, qui a tendance à accompagner la culture politique réformatrice, finisse par échouer face à la « grammaire de l'école »³ : « Cet ensemble de traditions et de régularités institutionnelles sédimentées au cours du temps, transmises de génération en génération par les professeurs, de façons d'agir et de penser apprises par expérience professionnelle, de règles de jeux et d'implicite partagés, incontestés, qui sont ceux qui permettent aux professeurs d'organiser l'activité académique, de faire un cours... » (Viñao, 2001).

UNE DOUBLE CULTURE ENSEIGNANTE

Beaucoup de professeurs, attachés à leur « grammaire » professionnelle, se sont retrouvés dans un nouveau scénario scolaire, où ils se sont sentis désarmés, déconcertés et finalement dépassés. La réaction n'a cependant pas été la même dans le primaire et dans le secondaire. Ainsi, dans le second cycle, face à ce qu'ils considèrent comme un excès de choix optionnels et de fragmentation dans le programme, les professeurs préconisent un recentrement sur les objectifs cognitifs et les savoirs instrumentaux (la langue, les mathématiques, etc.). Ils pensent également que le désordre et le chaos sont apparus dans l'enseignement secondaire obligatoire en réunissant une masse d'élèves trop hétérogènes. De plus, ils considèrent que le niveau des élèves a chuté de manière alarmante.

Redéfinir la répartition classique des disciplines avec des formules qui les rapprochent, introduire des matières transversales (multiculturalisme, éducation des valeurs, etc.), ouvrir les lycées à tous les élèves, même peu motivés ou de faible niveau, et autres innovations similaires : ces transformations s'adaptaient bien aux évolutions antérieures de l'enseignement primaire, mais ne correspondaient pas du tout aux règles traditionnelles de l'enseignement secondaire qui, en Espagne, s'est inspiré de modèles très sélectifs, disciplinaires et corporatifs.

La réforme permet de rassembler dans le premier cycle (deux ans) du nouveau secondaire et dans les mêmes établissements (*IES*, Instituts d'enseignement secondaire) des enseignants du primaire et du secondaire. En fait, elle voulait de plus créer une seule catégorie professionnelle d'enseignants, jusqu'alors hiérarchisés en plusieurs catégories administratives de longue tradition corporative. Par exemple, celle des « professeurs de baccalauréat » : ce corps enseignant, bénéficiant d'un statut académique élevé, contrôlant largement la production de manuels scolaires, avait pris des habitudes didactiques universitaires fondées sur la connaissance de la discipline et l'exercice indivi-

3. Expression utilisée par D. Tyack et L. Cuban dans *Tinkering toward Utopia. A Century of School Reform*. Cambridge, Harvard University Press, 1975, citée par Viñao, 2001.

dualiste de l'enseignement. De plus, sa cohésion corporatiste active et puissante subsistait encore, malgré les grands changements effectués dans le secondaire.

L'affectation temporaire de maîtres dans les deux premières années du secondaire ne pouvait être facilement acceptée par un tel secteur enseignant, défenseur à outrance de certaines prérogatives qui s'étaient envolées avec le temps, surtout depuis que les taux de scolarisation dans le secondaire avaient fortement augmenté et que le nombre d'établissements s'était multiplié dans chaque province. Ce processus a débuté bien avant la réforme socialiste, avec la modernisation du pays au cours des dernières années du franquisme. Il est nécessaire de rappeler que déjà, à cette époque, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation espagnole, le nombre d'élèves inscrits dans les établissements publics a dépassé celui des élèves inscrits dans les établissements privés, traditionnellement entre les mains des ordres religieux catholiques.

La réforme scolaire socialiste impliquait une réorientation radicale du rôle du professeur qui entraînait en conflit avec d'autres composantes essentielles de la culture enseignante. Ce choc, plus marqué dans le secondaire que dans le primaire, comme nous l'avons montré précédemment, a constitué une conséquence, en partie inattendue, de la réforme : il a mis en évidence une double culture enseignante, où les différences corporatives tendaient à se renforcer symboliquement, alors que concrètement les professeurs des différents niveaux se trouvaient dans des situations de plus en plus proches, notamment en ce qui concerne la médiocrité des salaires et la perte de leur prestige et de leur image sociale.

Lors d'une enquête menée récemment en Europe⁴, différents acteurs du système scolaire ont été interrogés (parents, professeur, responsables politiques, entrepreneurs, syndicalistes, etc.). Les responsables des associations de parents d'élèves ont souligné également que les enseignants avaient été surpris par de nouvelles tâches qu'ils jugeaient extérieures au cadre de leurs vraies compétences et de leurs devoirs professionnels : la connaissance et la transmission de contenus scientifiques. En considérant le manque de discipline des élèves comme un des problèmes majeurs de l'école actuelle, les parents reprennent l'idée d'une « double culture » enseignante différenciant les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Chez ces derniers, ils constatent un refus plus marqué des changements alors qu'ils ont une image plus professionnelle des premiers comme éducateurs.

Les acteurs politiques interrogés⁵ soulignent trois causes fondamentales qui expliquent la résistance des enseignants face à la réforme : une formation

4. Nous parlons du projet EGSIE (*Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe*, 1998-2000), financé par la Commission européenne et mené, sous la direction des professeurs Sverker Lindblad et Thomas Popkewitz, par neuf universités européennes. L'équipe espagnole a été dirigée par le professeur M. Pereyra de l'université de Grenade.

5. Dans le projet cité, l'enquête de l'équipe espagnole s'est focalisée sur deux communautés périphériques, les Canaries et l'Andalousie. Dans cette dernière, le parti socialiste gouverne sans interruption depuis plus de deux décennies.

pédagogique inadéquate – surtout dans le secondaire ; un statut de fonctionnaire qui garantit un travail à vie ; une diminution de l'importance accordée à la vocation dans leur choix et de l'engagement professionnel dans l'exercice de leur métier. Ils insistent également sur l'idée d'une double culture enseignante, surtout perceptible dans l'Éducation secondaire obligatoire, car l'ouverture de cette nouvelle étape à des élèves caractérisés par une hétérogénéité tant intellectuelle que scolaire, requiert des compétences professionnelles d'ordre pédagogique que le professeur traditionnel du secondaire ne possède pas. La professionnalisation des enseignants, grâce à une formation spécifique, devient ainsi l'unique médecine palliative dans cette situation préoccupante.

Mais le problème de la formation initiale du professeur, c'est-à-dire l'apprentissage de son rôle, subsiste : la stratégie adoptée par le système éducatif espagnol pour le développement professionnel des enseignants a été à peine modifiée au cours des trente dernières années et la réforme socialiste n'a rien changé non plus. Les candidats à l'enseignement primaire suivent tout d'abord un cursus de courte durée, peu académique et de plus en plus technique, marginal dans les études universitaires, à majorité féminine et, en général, envahi par des élèves médiocres et peu motivés, attirés par la facilité (González Faraco, 2000). C'est une formation essentiellement psychopédagogique, dite de professionnalisation. Les maîtres peuvent exercer leur métier dans le secteur public après avoir passé un concours qui consiste en un examen théorique. Ensuite, ils enseignent toute leur vie jusqu'à leur retraite dans ce même cycle scolaire.

Pour les candidats à l'enseignement secondaire, malgré l'annonce dans la loi d'un nouveau Cours de capacité pédagogique (CCP) d'une durée d'un an, la situation est bien pire en ce qui concerne la formation initiale dans le domaine des compétences professionnelles. Les professeurs accèdent toujours à l'enseignement après avoir passé un concours qui porte sur les connaissances dans une matière et quelques notions didactiques très théoriques, sans avoir reçu une formation initiale de professionnalisation. Le CCP n'est pas encore implanté vraiment et, de toute façon, il se limite à un stage de quelques semaines comme avant, avec un contenu pratique insuffisant, et son obtention est toujours une simple formalité administrative (Esteve, 2000). La professionnalisation reste encore une promesse à tenir, ce qui a contribué, avec d'autres facteurs d'inertie inhérents à la culture enseignante, au mauvais accueil réservé à la réforme scolaire socialiste par le corps enseignant.

Pour combler ces carences, un large programme de formation continue, fondé sur un réseau de Centres de professeurs (CEP), créés depuis plus de quinze ans, a été mis en place. Ces centres, répartis de manière inégale sur tout le territoire espagnol, dépendent en général des administrations autonomes. Au départ, dans les années 1980, ces centres étaient des espaces de débats et d'échanges d'expériences pédagogiques entre enseignants. Ils ont insti-

tutionnalisé un grand nombre d'activités d'auto-formation, jusqu'alors développées à l'initiative de groupes pédagogiques critiques liés, à l'origine, à l'opposition anti-franquiste. Cette institutionnalisation, instrument utilisé par l'administration scolaire pour convaincre le corps enseignant des préceptes réformateurs, a dérivé peu à peu vers une politique bureaucratisée et destinée à diffuser la parole officielle.

Les CEP sont devenus des vecteurs et des instruments de contrôle administratif de la réforme dans un processus, qui tout en gardant ses distances, ressemblait plus à une stratégie « évangélisatrice » qu'à une stratégie de professionnalisation. Les professeurs s'y sont soumis car ils sont fonctionnaires et parce que les cours de formation (en général de courte durée et comptabilisés en heures de présence) étaient indispensables pour obtenir des augmentations salariales. Le cumul des heures de formation est devenu, par conséquent, l'objectif principal des professeurs lorsqu'ils assistaient à ces « actions de formation » qui n'étaient soumises à aucun type d'évaluation. L'inefficacité ou la superficialité de cet effort de socialisation se traduit dans l'accueil en général favorable, ou du moins dénué de fortes résistances, réservé par le corps enseignant à la nouvelle réforme scolaire que prévoit le gouvernement conservateur. Peut-être cet accueil est-il dû aussi au fait que les arguments avancés actuellement semblent répondre à certaines des demandes traditionnelles de la culture enseignante, en particulier des enseignants du secondaire, qui ont été de très loin les plus opposés à la réforme socialiste précédente.

MODERNISATION ÉDUCATIVE ET NOSTALGIE DU PROFESSEUR D'AUTREFOIS

Une fois de plus, il ne pouvait en être autrement, une réforme éducative devient une importante stratégie de légitimation politique. Mais c'est une légitimation apparemment paradoxale, car elle prétend concilier et intégrer dans un même discours deux époques différentes : l'avenir, envisagé comme le monde du marché global et de l'efficacité productive, et le passé, décrit en termes d'ordre social, moral, de travail et d'autorité. Pour le moment, cette nouvelle réforme n'est qu'un document de base⁶, qui prépare une *Loi de qualité de l'éducation*, troisième grande réforme du système scolaire espagnol en un peu plus de trente ans.

Adoptant le langage « messianique » des réformes, le préambule (intitulé « Les défis éducatifs de la société de la connaissance ») présente un pano-

6. Ministère de l'Éducation, de la Culture et du Sport : *Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación*. Madrid, mars 2002. À la date de la publication de ce dossier, ce document est devenu un projet de loi qui sera soumis au parlement (NDLR).

rama désolant qui nécessite absolument une intervention d'urgence : « ... nous ne pouvons détourner les yeux face à des réalités comme la détérioration du climat relationnel et de l'atmosphère de travail dans les établissements et les salles de classe, la perte de prestige du professeur, la démotivation et le malaise chez les enseignants ou le manque de compétences du directeur pour assurer les conditions minimales nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement ».

Néanmoins un avenir de liberté, de progrès et de bien-être se profile devant nous, dont l'instrument indispensable est une éducation de grande qualité, car « seule une éducation de qualité peut fournir aux élèves les outils adéquats pour prendre leur place dans une société de la connaissance comme la nôtre, soumise en outre à des changements permanents, d'une grande complexité et extrêmement compétitive... ». Les mesures réformatrices se focalisent sur la réduction drastique du système de tronc commun dans le secondaire. À partir de 12 ans, les enfants devront choisir, en fonction de leurs résultats, entre plusieurs parcours, de prestige académique et de débouchés professionnels très différents. De nouvelles mesures de sélection seront introduites (examens de passage ou examens externes après chaque étape), les articulations entre les disciplines disparaîtront, et l'accent sera mis sur « la culture de l'effort » et « la culture de l'évaluation » comme moyens d'amélioration du niveau de connaissance des élèves et pour apaiser le climat qui règne dans les salles de classes. Se détournant du système unique (égalitaire mais inefficace), la nouvelle loi évoque un « système de possibilités », fondé sur le contrôle des résultats, principalement des connaissances acquises. La fonction d'enseignant, qui devient l'un des axes essentiels du nouveau discours réformateur, revêt son costume traditionnel d'évaluation exclusive de l'effort et de la capacité prouvée par les élèves. L'enseignant a été la victime des démesures réformatrices précédentes et il est urgent de reconstruire son identité professionnelle et de rétablir son rôle principal dans l'école.

Il est intéressant d'observer que le « discours culpabilisateur » précédent, selon lequel le professeur est un fonctionnaire qui s'accroche à ses privilèges et à ses habitudes, qui rejette les innovations, est remplacé par un « discours complaisant » qui vante « les efforts d'un enseignant ne travaillant que par vocation », incompris et maltraité, et qui promet de lui rendre son ancien statut⁷. Cependant, ce discours conduit à une aporie, puisqu'au bout du compte il tente de définir le nouveau scénario scolaire et la nouvelle fonction d'enseignant en utilisant deux arguments contradictoires.

D'une part, comme je viens de le dire, le « discours de la nostalgie », qui s'est infiltré peu à peu comme un parasite au sein du corps enseignant,

7. Curieusement, sur cette question, le document cité n'évoque que, plus ou moins précisément, la réhabilitation de certaines prérogatives académiques des professeurs titulaires de lycée, sans aucun doute le secteur enseignant le plus virulent envers la réforme socialiste et le plus récalcitrant à une éducation secondaire de type tronc commun.

regret d'un temps où prévalait l'autorité d'un enseignant exerçant par vocation et complètement voué à sa mission. Cette autorité se nourrissait de la maîtrise parfaite et exclusive des disciplines académiques et de leur enseignement, avec pour objectif la transmission du savoir et la « gestion de l'âme » (Popkewitz, 1998), c'est-à-dire le contrôle de la subjectivité grâce à des mécanismes disciplinaires qui garantissaient l'ordre et la hiérarchie. La culture enseignante était régie par le principe de la loyauté disciplinaire, plus que par celui de la loyauté civique, d'après les règles corporatives qui organisaient un programme divisé en domaines disciplinaires cloisonnés et souverains.

D'autre part, le « discours de l'efficacité », fruit d'évaluations officielles nationales et internationales⁸, qui affirment que les élèves espagnols sont mal préparés, c'est-à-dire qu'ils ont un faible niveau de connaissances scientifiques par rapport à la moyenne européenne. De nouveau, la référence européenne est un prétexte discursif utilisé pour légitimer les analyses et planifier des actions politiques. La nouvelle réforme a l'ambition de recomposer le territoire scolaire, en limitant les espaces de décision, par exemple, en minimisant la participation sociale dans la gestion, et en lui donnant un caractère très professionnel, surtout en ce qui concerne la fonction de direction, selon le modèle de la gestion d'entreprise. Le sens de la communauté démocratique antérieurement attribué aux établissements publics s'estompe au profit d'une entité organisée fonctionnellement selon une échelle hiérarchique, comme dans les établissements privés.

On définit ainsi un modèle qui, sous couvert de la notion de marché, accentuera probablement le degré de bureaucratisation, déjà important, du système. La direction jouera un rôle administratif, au service de sa tutelle plus qu'à celui de la communauté qu'elle représente ; l'image de l'école comme un domaine de spécialistes qui monopolisent un langage spécifique sera renforcée et la dimension « instruction » de la fonction d'enseignant se développera au détriment de sa dimension « éducation ».

L'enseignant, avec la nouvelle réforme, est appelé à redéfinir son identité professionnelle, mais c'est une injonction paradoxale, car elle prétend associer un discours évocateur du passé à un discours futuriste qui rêve d'une société globalisée de la connaissance. Cette lecture intéressée du passé (l'histoire c'est toujours l'histoire du présent) souhaite ressusciter une image du professeur fondée sur l'exemplarité morale, l'exclusivité de la transmission de l'information et la distinction sociale. Cependant cette volonté de restaurer le professeur d'autrefois ne prend pas en compte le contexte historique dans lequel il exerçait alors : un système scolaire élitiste, une autorité familiale forte et une profession enseignante définie de façon bureaucratique.

Je m'interroge : comment pouvons-nous replacer ces images d'autrefois dans un système scolaire de masse, une structure familiale démocratisée,

8. Evaluations réalisées par l'INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) et l'OCDE.

une information surabondante et dispersée, produite et transmise par un grand nombre d'agents sociaux étrangers à l'école et un système social où l'écart entre spécialistes et profanes est réduit ? La nouvelle réforme semble définir l'espace scolaire comme un lieu de production, plus proche des écoles privées, dans lequel les enseignants seraient des opérateurs spécialisés dans la fabrication d'une éducation économiquement efficace, au sein d'un marché concurrentiel. Il ne semble pas que cette image soit en accord avec la culture enseignante actuelle, avec son *habitus*, ses traditions et ses règles corporatives, à moins que le statut de fonctionnaire des enseignants évolue radicalement vers des formules plus libérales ou mercantiles⁹.

Une fois de plus, la réforme scolaire est un discours de légitimation politique qui esquive, surestime ou idéalise à son profit l'analyse rigoureuse de la culture scolaire. Le fait que la réforme ait recours aux artifices de la nostalgie n'est peut-être qu'une manœuvre, presque une imposture, pour gagner la complicité du corps enseignant et édulcorer ses véritables intentions : accentuer le caractère socialement discriminant du système scolaire en encourageant une fonction enseignante strictement disciplinaire, évaluant des résultats, professionnellement corporative et politiquement subalterne, pour qui la mission civique n'est qu'un attribut secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

BOYD-BARRET O. & O'MALLEY P. (Eds.) (1995) : *Education Reform in Democratic Spain*. London, Routledge.

CARNOY M. (2001) : « La articulación de las reformas educativas en la economía mundial ». *Revista de Educación*, n° extraordinario, p. 111-120.

DÍAZ BARRIGA A. e INCLÁN ESPINOSA C. (2001) : « El docente en las reformas educativas : sujeto o ejecutor de proyectos ajenos », *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 25, p. 17-41.

ESCOLANO A. (2000) : « Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros », *Revista de Educación*, n° extraordinario, p. 201-218.

ESTEVE J.M. (1994) : *El malestar docente*. Barcelona, Paidós, 3^a ed.

9. Le sociologue M. Fernández Enguita examine, dans un excellent article (2000), les trois modèles professionnels que pourrait adopter le corps enseignant : libéral, bureaucratique et démocratique. Il se prononce en faveur de ce dernier qui, selon lui, réunit les avantages des deux autres. Le *Documento de Bases* de la nouvelle réforme conservatrice, évoqué ci-dessus, tente en fait de construire une école publique régie par les règles du marché (efficacité, concurrence, innovation) avec un modèle professionnel opposé, c'est-à-dire bureaucratique et relevant de la fonction publique.

ESTEVE J.M. (2000) : « La formación del profesorado en clave de futuro » in *Cambio educativo : presente y futuro* (Rodríguez Neira, T. y otros, coords.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

FERNÁNDEZ ENGUITA M. (2001) : « A la búsqueda de un modelo profesional para la docencia : ¿liberal, burocrático o democrático? », *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 25, p. 43-64.

GARCÍA GARRIDO J.L. y otros (1998) : *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Ministerio de Educación y Cultura.

GONZÁLEZ FARACO J.C. (2000) : *Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Huelva, Hergué.

IBÁÑEZ-MARTÍN J.A. y otros (1998) : *La profesión docente. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Ministerio de Educación y Cultura.

KENWAY J. (1997) : « La educación y el discurso político de la nueva derecha » in *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (S.J. Ball, comp.). Madrid, Morata.

LINDBLAD S. y POPKEWITZ T.S. (Eds.) (1999) : *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Uppsala University, Department of Education.

NÓVOA A., ALVES N.Y., CANARIO R. (2000) : « Portugal. Discourses on educational policy in an uncertainty context » in Lindblad S. y Popkewitz T.S. (Eds.) *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala University, Department of Education.

PEREYRA M. y otros (2001) : « Social Inclusion and Exclusion in Spain: The Blurring Images of a Reformed Schooling » in *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project*. Uppsala University, Department of Education.

PERRENOUD Ph. (2001) : « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience » in *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université.

POPKEWITZ T.S. (1994) : *Sociología política de las reformas escolares*. Madrid, Morata.

POPKEWITZ T.S. (1998) : *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, Pomares.

PUELLES M. de (2000) : « Política y Educación : cien años de historia ». *Revista de Educación*, nº extraordinario, p. 7-36.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ J.L. (2001) : *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona, Ariel.

VIÑAO A. (2001) : « La educación comprensiva. Experimento con la utopía » in *La formación de los estudiantes de Educación Secundaria*. Seminario de la Sociedad Española de Pedagogía, Madrid (<http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>).

WHITTY G.E. (2000) : « New School for New Times? Education Reform in a Global Context » in *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community* (T.S. Popkewitz, ed.). Nueva York, Suny Press.